



Praktijkgericht onderzoek Gedrag en Passend Onderwijs

2020/2021 – derde ronde – eerste fase

Call for proposals

Inhoud

1	Inleiding	2
1.1	Achtergrond	2
1.2	Beschikbaar budget	3
1.3	Deadline indienen	3
2	Doel	4
3	Richtlijnen voor aanvragers	6
3.1	Wie kan aanvragen	6
3.2	Wat kan aangevraagd worden	7
3.3	Wanneer kan aangevraagd worden	9
3.4	Het opstellen van de intentieverklaring	9
3.5	Het opstellen van de startaanvraag	10
3.6	Subsidievoorwaarden	10
4	Beoordelingsprocedure	12
4.1	Procedure	12
4.2	Criteria	14
5	Contact en overige informatie	18
5.1	Contact	18
5.2	Overige informatie	18
6	Bijlage – toelichting op de drie perspectieven	19
	Inleiding op de perspectieven: Gedrag en passend onderwijs	20
	Hoofdstuk 1 – Het perspectief schoolcultuur	22
	Hoofdstuk 2 – Het perspectief leraar	27
	Hoofdstuk 3 – Het perspectief leerling	31

1 Inleiding

1.1 Achtergrond

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) coördineert en financiert onderwijsonderzoek en bevordert de verbinding tussen wetenschappelijk onderzoek en de praktijk van het onderwijs. Zo werkt het NRO aan vernieuwing en verbetering van het onderwijs.

Het NRO is onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

De voorliggende oproep tot het indienen van voorstellen ('call for proposals') valt onder de verantwoordelijkheid van de Programmaraad voor Praktijkgericht Onderzoek (PPO) en is de derde call for proposals informatie over het thema waar de call zich op richt (hoofdstuk 2), de procedure voor het indienen van een aanvraag, de richtlijnen voor u als aanvrager (hoofdstuk 3), en de beoordeling en selectie van de aanvragen (hoofdstuk 4).

Inhoudelijk richt deze call for proposals zich op kortlopend praktijkgericht onderzoek (18 maanden) naar leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag en sociale ontwikkeling. Dit dient te worden gedaan binnen een (of meerdere) van de volgende drie perspectieven: de schoolcultuur, de leraar, of de leerling.

De financiering kan alleen worden aangevraagd voor primair of voortgezet (speciaal) onderwijs. Voor projecten in andere onderwijssectoren kan geen financiering worden aangevraagd.

De procedure voor toekenning van financiering verloopt in deze ronde in twee fasen:

1. Consortia van onderwijsinstellingen en onderzoekers dienen een *startaanvraag* in voor een onderzoeksvoorstel naar een vraagstuk dat in de onderwijspraktijk speelt en aansluit bij één van de drie perspectieven (zie hoofdstuk 2 en de bijlage). Het NRO selecteert uit alle startaanvragen de tien beste aanvragen, vijf per onderwijssector. Deze consortia krijgen elk maximaal 20.000 euro om de startaanvraag uit te werken tot een uitgewerkt onderzoeksvoorstel.
2. De tien consortia werken hun startaanvraag uit tot een *uitgewerkt onderzoeksvoorstel* en dienen dit in de tweede fase van deze ronde wederom in bij het NRO. Acht uitgewerkte voorstellen, vier per onderwijssector, kunnen gehonoreerd worden.

In deze call for proposals leest u aan welke eisen de startaanvraag in de eerste fase moet voldoen. De eisen waar het uitgewerkt onderzoeksvoorstel aan moet voldoen, vindt u in de call for proposals van de tweede fase.

Het NRO vraagt aanvragers om bij het indienen van onderzoeksvoorstellen ervoor zorg te dragen dat het onderwerp van het voorstel aansluit bij beschikbare kennis uit lopend en afgesloten onderzoek en/of antwoorden van de Kennisrotonde (zie onder andere www.nro.nl/onderzoeksprojecten-vinden en www.kennisrotonde.nl). Gezien het thema van deze call adviseert het NRO om daarnaast kennis te nemen van lopend onderzoek naar Passend Onderwijs (zie www.nro.nl/passend-onderwijs).

1.2 Beschikbaar budget

Het beschikbare budget voor de gehele subsidieronde ‘Gedrag en Passend Onderwijs - derde ronde 2020-2021’ bedraagt in totaal €1.000.000, en per fase:

1. Startaanvraag: 200.000 euro (tien startaanvragen, maximaal 20.000 euro per aanvraag, vijf aanvragen per sector).
2. Uitgewerkt onderzoeksvoorstel: 800.000 euro (acht aanvragen, maximaal 100.000 euro per uitgewerkte aanvraag, vier aanvragen per sector).

De verdeling van het budget over de sectoren is als volgt:

primair onderwijs (regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs¹)

startaanvragen: 100.000 euro

uitgewerkte aanvragen: 400.000 euro

voortgezet onderwijs (regulier voortgezet onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs)

startaanvragen: 100.000 euro

uitgewerkte aanvragen: 400.000 euro

1.3 Deadline indienen

Voor deze subsidieronde moet een intentieverklaring worden ingediend.

Deadline intentieverklaring **21 januari 2020, 14:00:00 uur CE(S)T**

Deadline startaanvraag **10 maart 2020, 14:00:00 uur CE(S)T**

¹ Met uitzondering van voortgezet speciaal onderwijs, deze aanvragen vallen onder de 2^e categorie

2 Doel

Voor deze subsidieronde kunnen startaanvragen worden ingediend voor het uitwerken van een voorstel voor een kortlopend praktijkgericht onderzoek (met een duur van 18 maanden) binnen de sector primair of voortgezet onderwijs. De aanvraag dient zich te richten op één of meerdere van drie perspectieven en aanvragen bouwen voort op kennis uit eerdere projecten.

De sector en het perspectief van de onderzoeksvragen uit de startaanvraag zijn bindend en kunnen niet worden veranderd in het uitgewerkte onderzoeksvoorstel.

Fasering

In de eerste fase van deze ronde financiert het NRO projecten met een looptijd van vier maanden (half augustus – half december 2020). Deze looptijd betreft de voorbereidingstijd voor een uitgewerkte aanvraag. Gedurende het onderzoeksproject in de tweede fase wordt het onderzoek van 18 maanden uitgevoerd, de resultaten geanalyseerd en beschreven en opbrengsten opgeleverd. Met de fasering in de toekenning van financiering wil de programmaraad consortia meer gelegenheid geven om de samenwerking goed op te zetten en voort te bouwen op reeds beschikbare kennis. Tevens zal de fasering naar verwachting resulteren in beter doordachte voorstellen en haalbare projecten.

Praktijkgericht onderzoek

De programmaraad hanteert de volgende definitie van praktijkgericht onderzoek:

Praktijkgericht onderzoek is onderzoek waarvan de vraagstelling wordt ingegeven door de onderwijspraktijk, en dat wordt uitgevoerd in en met die praktijk. Praktijkgericht onderzoek levert kennis, inzichten en/of concrete producten op die bijdragen aan de ontwikkeling van de onderwijspraktijk (door schoolontwikkeling en professionalisering) en aan het vergroten van de wetenschappelijke kennisbasis over onderwijs.

Aanvragen in deze eerste fase moeten aansluiten bij deze definitie en er rekening mee houden dat een volledig uitgewerkt onderzoeksvoorstel uiteindelijk ook aan onderstaande voorwaarden moet voldoen:

Het primaire doel van praktijkgericht onderzoek gefinancierd door het NRO is het vinden van antwoorden op vraagstukken uit de praktijk en daarmee bij te dragen aan de vernieuwing en verbetering van het onderwijs. Een belangrijk kenmerk van praktijkgericht onderzoek is de intensieve samenwerking tussen onderzoekers en praktijkprofessionals gedurende het gehele traject. Dit begint met het formuleren van de onderzoeksvraag en loopt door tot en met de implementatie en verdere verspreiding van de onderzoeksresultaten. Er is dus constant sprake van tweerichtingsverkeer. Over het proces van vraagarticulatie reikt het NRO een handzame publicatie aan: Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag <https://www.nro.nl/kennisrotonde/praktijkgerichte-reviews/>. Daarin geven de auteurs praktijkprofessionals en onderzoekers onderbouwde handvatten voor de samenwerking rond een vraagstuk.

Een ander belangrijk kenmerk van praktijkgericht onderzoek van het NRO is dat het, naast de betekenis voor de praktijk, moet voldoen aan wetenschappelijke criteria voor onderzoekskwaliteit.

De opbrengsten van praktijkgericht onderzoek moeten zoveel mogelijk bruikbaar zijn in andere onderwijscontexten dan die waarin het onderzoek plaatsvindt. Uit de aanvraag moet duidelijk blijken in welke onderwijscontext het beoogde onderzoek wordt uitgevoerd en op welke manier het consortium werkt aan het overdraagbaar maken van de resultaten naar contexten die niet zijn onderzocht. In de [handleiding kennisbenutting](#) kunt u hier meer over lezen.

Sectoren

Naast de keuze voor een perspectief, maakt de aanvrager een keuze voor één van de volgende onderwijssectoren:

1. primair onderwijs (regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs²)
2. voortgezet onderwijs (regulier voortgezet onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs)

Sectoroverstijgende aanvragen kunnen ook worden ingediend, de aanvrager vermeldt hierbij de sector waarbij de aanvraag het meeste aansluit. De gekozen sector moet vermeld worden in de intentieverklaring. De gekozen sector is bindend voor uw startaanvraag en uitgewerkte aanvraag.

Perspectieven

Inhoudelijk moeten aanvragen zich richten op het onderwijs aan leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag en sociale ontwikkeling. Dit dient gedaan te worden vanuit één van de volgende drie perspectieven: schoolcultuur, leraar en leerling.

Een aanvraag kan gebaseerd zijn op meerdere perspectieven. In dat geval kiest de aanvrager één hoofdperspectief.

De perspectieven binnen dit programma zijn door de programmaraad gekozen na intensieve raadpleging van het veld en uitgewerkt door de volgende experts (zie bijlage):

1. Perspectief: *schoolcultuur* door Inez Berends (PI Research),
2. Perspectief: *leraar* door Bruno Emans en Els Rietveld (CED-Groep)
3. Perspectief: *leerling* door Ron Scholte (Praktikon Radboud Universiteit)

De drie perspectieven worden ingeleid door Ron Scholte (Praktikon Radboud Universiteit) en Jan Bijstra (RENN4). De onderzoeksvragen die in de beschrijvingen van de drie perspectieven worden gesteld zijn bedoeld ter inspiratie en hoeven niet letterlijk te worden overgenomen in de aanvraag.

Voortbouwen op reeds beschikbare kennis

Aanvragen bouwen voort op kennis uit eerdere onderzoeksprojecten (niet noodzakelijkerwijs van NRO) of op antwoorden van de Kennisrotonde (zie www.kennisrotonde.nl). Zo kunnen de projecten uit de eerste en tweede ronde van dit programma als input dienen. De toegekende aanvragen in eerdere rondes van dit programma zijn te vinden op de programmapagina van dit programma: www.nro.nl/gedrag-en-passend. Ook thema's uit de evaluatie Passend Onderwijs (zie www.evaluatiepassendonderwijs.nl) kunnen ter inspiratie dienen voor een kortlopend project. In de aanvraag dient expliciet benoemd te worden waar het project op voortbouwt.

² Met uitzondering van voortgezet speciaal onderwijs, deze aanvragen vallen onder de 2^e categorie

3 Richtlijnen voor aanvragers

In dit hoofdstuk is op een rij gezet welke richtlijnen gelden voor uw subsidieaanvraag. Eerst staat hierin wie subsidie kan aanvragen (paragraaf 3.1), wat voor subsidie u kunt aanvragen (paragraaf 3.2) en wanneer u uw aanvraag uiterlijk moet indienen (paragraaf 3.3). Vervolgens vindt u de richtlijnen voor het opstellen van de intentieverklaring (paragraaf 3.4), het opstellen en indienen van de startaanvraag (paragraaf 3.5) en specifieke subsidievoorwaarden (paragraaf 3.6).

3.1 Wie kan aanvragen

Het beoogde onderzoek in een startaanvraag kan alleen worden uitgevoerd door een consortium, dat wil zeggen een samenwerkingsverband van (1) onderzoekers én (2) medewerkers van onderwijsinstellingen die in Nederland gevestigd zijn. Daarnaast kunnen (3) professionals van Nederlandse aan het onderwijs gerelateerde instellingen deel uitmaken van het consortium.

Hieronder volgt een toelichting op deze drie categorieën:

1. Onderzoekers moeten verbonden zijn aan een universiteit, hogeschool of andere kennisinstelling (bijvoorbeeld onderzoeksbureau) gevestigd in het Koninkrijk der Nederlanden waar onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd en moeten aantoonbare expertise en ervaring te hebben in de uitvoering van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek en de vertaling van onderzoeksresultaten naar de praktijk.
2. Onderwijsinstellingen zijn scholen voor primair onderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. Medewerkers van onderwijsinstellingen die deelnemen, moeten een onderzoekende houding te hebben en (de opbrengsten van) het onderzoek in hun school te willen gebruiken voor de verbetering en vernieuwing van hun onderwijs. Het NRO geeft geen richtlijn voor het minimum aantal onderwijsinstellingen dat aan het onderzoek deel moet nemen.
3. Professionals werkzaam bij Nederlandse aan het onderwijs gerelateerde instellingen (bijvoorbeeld onderwijsbegeleidingsdiensten of adviesbureaus) kunnen deel uitmaken van een consortium. In een uitgewerkte aanvraag dient hun toegevoegde waarde voor het onderzoek of voor de implementatie in de onderwijspraktijk nader te worden omschreven.

Het consortium dient de startaanvraag gezamenlijk op te stellen. Uit het aanvraagformulier moet blijken dat de consortiumpartners daadwerkelijk gezamenlijk invulling geven aan het onderzoek en aan de implementatie van de uitkomsten in hun praktijk. De samenstelling van het consortium uit de eerste fase is leidend voor de tweede fase, maar niet bindend.

Beperking in het aantal aanvragen

Voor deze subsidieronde geldt dat een onderzoeker bij maximaal twee aanvragen betrokken kan zijn; éénmaal als hoofdaanvrager en éénmaal als consortiumlid. Voor (medewerkers van) de onderwijsinstellingen en overige professionals die deel uitmaken van een consortium gelden geen beperkingen.

Met deze maatregelen wil het NRO het aantal aanvragen in deze ronde beperken en daarmee de kans op honorering vergroten.

Voorwaarden

Alle personen die een aanvraag indienen, moeten gedurende de periode waarover financiering wordt gevraagd effectief betrokken zijn bij het onderzoek waarop de aanvraag betrekking heeft en de uitwerking van de startaanvraag. De instellingen waarbij zij in dienst zijn, moeten hen daarbij in de gelegenheid stellen het onderzoek op een adequate manier uit te (laten) voeren en de instellingen moeten het voornemen hebben om de resultaten te implementeren.

Binnen elk consortium dient één persoon als hoofdaanvrager het voorstel in. Deze persoon dient het voorstel in via ISAAC, ontvangt alle berichten van het NRO die voor het consortium bedoeld zijn tijdens de beoordelingsprocedure, en is na eventuele toekenning verantwoordelijk voor het door het NRO te financieren onderzoeksproject.

Op alle personen, inclusief de medewerkers van NWO, die betrokken zijn bij de beoordeling van en besluitvorming over aanvragen die in het kader van deze call for proposals worden ingediend is de NWO Code Persoonlijke Belangen van toepassing. De Code Persoonlijke Belangen noemt persoonlijke belangen die deelname aan het beoordelingsproces zonder meer uitsluiten en persoonlijke belangen waarbij een afweging moet worden gemaakt of en onder welke voorwaarden deelgenomen kan worden aan het beoordelingsproces. Op grond van artikel 2:4 van de Algemene wet bestuursrecht dient tevens de schijn van vooringenomenheid te worden uitgesloten. Voor wat betreft het kunnen indienen van een aanvraag betekent dit concreet dat leden van de beoordelingscommissie niet tevens aanvrager kunnen zijn in deze subsidieronde. Dit geldt ook voor leden van de programmaraden, programmacommissies en de Stuurgroep van het NRO, indien zij betrokken zijn bij de beoordeling en/of besluitvorming van deze ronde.

Meer informatie over de Code Persoonlijke Belangen kunt u vinden op www.nwo.nl/code.

3.2 Wat kan aangevraagd worden

Voor de eerste fase van de derde subsidieronde Gedrag en Passend Onderwijs is een totaal subsidiebudget van 200.000 euro beschikbaar. Voor de uitwerking van startaanvragen tot volledige aanvragen is de looptijd vier maanden. Er is maximaal 20.000 euro per consortium beschikbaar om een startaanvraag verder uit te werken tot een volledig onderzoeksvoorstel. De programmaraad kan hier op beleidsmatige gronden van afwijken (zie paragraaf 4.2.3).

Er kan alleen subsidie worden aangevraagd ter dekking van de direct aan de uitwerking verbonden personele kosten. Alle kosten moeten inhoudelijk gemotiveerd worden. Er kan alleen subsidie worden aangevraagd voor de kosten van personen en instellingen die in het Koninkrijk der Nederlanden gevestigd zijn.

Personele kosten

U kunt subsidie aanvragen voor de salariskosten van het personeel dat u voor het onderzoek aanstelt. Dit zijn in elk geval de salariskosten van wetenschappelijk personeel en die van niet-wetenschappelijk personeel. Voor de personele kosten onderscheiden we personeel aan onderwijs- en onderzoeksinstellingen gefinancierd met publieke middelen en personeel aan overige organisaties.

Personeel aan onderwijs- en onderzoeksinstellingen gefinancierd met publieke middelen (waaronder universiteiten, hogescholen en instellingen voor primair en voortgezet onderwijs)

Bij personeel aan onderwijs- en onderzoeksinstellingen gefinancierd met publieke middelen maken we onderscheid tussen postdocs (aangesteld aan een universiteit) en overig personeel.

- Postdocs (aangesteld aan een universiteit)

Voor de aanstelling van postdocs op het project is het met de VSNU gesloten Akkoord Bekostiging Wetenschappelijk Onderzoek inclusief bijbehorende meest recente salaristarieven van toepassing, zie www.nwo.nl/financiering/hoe-werkt-dat/salaristabellen.

- Overig personeel

Er gelden maximale tarieven voor overig personeel aan onderwijs- en onderzoeksinstituten gefinancierd met publieke middelen. Hieronder valt ook het personeel met een vast dienstverband. De maximale tarieven (uur/dag) zijn gebaseerd op de Handleiding Overheidstarieven 2017 en bedragen:

Secretariaat	€ 53/424
Junior/onderzoeksassistentie WP en NWP/docenten	€ 72/576
Medior/universitair docenten/docent-onderzoekers	€ 87/696
Senior/universitair hoofddocenten	€ 95/760
Directie/hoogleraar/lector	€ 119/952

Deze tarieven zijn gebaseerd op het kostendeckend tarief inclusief de hierbij geldende opslagen. Het kostendeckend tarief omvat het gemiddeld bruto salaris inclusief verwachte loonontwikkeling, vakantie-uitkering, eindejaarsuitkering, werkgeverslasten plus een opslag voor overhead.

Personeel aan overige organisaties

Ook voor personeel aan overige organisaties gelden maximale tarieven (uur/dag) gebaseerd op de Handleiding Overheidstarieven 2017. Die bedragen:

Ondersteuning	€ 55/440
Junior	€ 81/648
Medior	€ 130/1.040
Senior/directie	€ 139/1.112

De genoemde tarieven zijn gebaseerd op het kosten-plus tarief exclusief btw, inclusief de hierbij geldende opslagen. Het kosten-plus tarief omvat het gemiddeld bruto salaris inclusief verwachte loonontwikkeling, vakantie-uitkering, eindejaarsuitkering, werkgeverslasten, een opslag voor overhead plus een winstopslag.

Op www.nro.nl/projectbeheer is de Handleiding Overheidstarieven 2017 te vinden met hierin een nadere toelichting op bovenstaande tarieven.

U moet in de aanvraag aangeven hoe u de aangevraagde personele kosten verdeelt over de verschillende leden van het consortium (indien van toepassing). Benoem hierbij wat uw overwegingen zijn achter deze verdeling. In de aanvraag neemt u per type personeel de dagtarieven op. Deze mogen uiteraard de bovenstaande tarieven niet overschrijden; u mag wel een lager tarief opnemen. Deze tarieven zijn vervolgens bindend. Dit betekent dat het NRO uitgaat van de in de aanvraag opgenomen uurtarieven bij een eventuele toekenning en uiteindelijke subsidievaststelling.

De hoofdaanvrager is verantwoordelijk voor de verdeling van het budget over de leden van het consortium. Voor de samenwerking tussen de consortiumpartners en ter voorkoming van de afdracht van btw kunt u een overeenkomst opstellen. Voor een voorbeeld van een dergelijke kostendeelovereenkomst zie www.nro.nl/projectbeheer.

Materiële kosten

In de startaanvraag kan geen subsidie worden aangevraagd ter dekking van materiële kosten. In de uitgewerkte aanvraag kan dit wel. Eventuele materiële uitgaven in de eerste fase moeten door het consortium zelf bekostigd te worden.

Kennisbenutting

In de startaanvraag is het niet nodig om budget te reserveren voor kennisbenutting. Dit kan wel in de uitgewerkte aanvraag.

3.3 Wanneer kan aangevraagd worden

Intentieverklaringen moeten voor **21 januari 2020**, 14:00:00 uur CE(S)T door NRO zijn ontvangen.

Startaanvragen moeten voor **10 maart 2020**, 14:00:00 uur CE(S)T door NRO zijn ontvangen.

Het indienen van een intentieverklaring is verplicht om een startaanvraag in te mogen dienen.

U dient uw aanvraag bij NWO altijd in via ISAAC, ons elektronisch aanvraagstelsel. Aanvragen die niet via ISAAC zijn ingediend, nemen wij niet in behandeling.

Als u uw intentieverklaring of startaanvraag gaat indienen in ISAAC, moet u online ook nog gegevens invoeren. Begin daarom ten minste één dag vóór de deadline met het indienen. Intentieverklaringen en aanvragen die na de deadline zijn ingediend, neemt het NRO niet in behandeling.

De hoofdaanvrager is verplicht om de aanvraag via het eigen ISAAC-account in te dienen. Hebt u als hoofdaanvrager nog geen ISAAC-account? Maak deze dan minimaal een week voor het indienen aan. Dit is om eventuele aanmeldproblemen nog op tijd te kunnen verhelpen. Hebt u al een ISAAC-account? Dan hoeft u geen nieuw account aan te maken om een nieuwe aanvraag in te dienen.

De deadline voor het indienen van een uitgewerkt onderzoeksvoorstel in de tweede fase is **15 december 2020**. De eisen die worden gesteld aan een uitgewerkt onderzoeksvoorstel zijn te vinden in de call voor de tweede fase van deze ronde. Alleen de in de eerste fase geselecteerde consortia komen in aanmerking om een uitgewerkte aanvraag voor een praktijkgericht onderzoeksproject in te dienen (de tweede fase).

3.4 Het opstellen van de intentieverklaring

Voor het opstellen van de intentieverklaring is geen apart formulier beschikbaar. Deze vult u direct in ISAAC in. Onder het kopje 'samenvatting' geeft u in ieder geval de sector waarvoor u de startaanvraag indient. De sector is bindend voor de startaanvraag en vervolgens het uitgewerkte onderzoeksvoorstel.

Het is niet nodig om bij de intentieverklaring een samenvatting van het project op te stellen.

3.5 Het opstellen van de startaanvraag

Voor het opstellen en indienen van uw startaanvraag doorloopt u de volgende stappen:

- Download het aanvraagformulier en het opgaveformulier voor consortiumpartners vanuit het online aanvraagstelsel ISAAC of vanaf de website van NWO (onderaan de webpagina van het betreffende financieringsinstrument).
- Vul het aanvraagformulier en het opgaveformulier voor consortiumpartners in.
- Sla het aanvraagformulier op als .pdf-bestand (let op, niet als scan!) en upload het samen met het opgaveformulier voor consortiumpartners als .xlsx-bestand in ISAAC.
- In ISAAC vult u tevens een factsheet in. Hierin vult u algemene gegevens in zoals uw naam, instelling, de samenvatting, etc.

Voor vragen van technische aard verzoeken wij u contact op te nemen met de ISAAC helpdesk (zie paragraaf 5.2.1).

Deze *call for proposals* is het uitgangspunt bij het opstellen van uw startaanvraag.

Het aanvraagformulier voor het uitgewerkte onderzoekvoorstel wordt aan de start van de uitwerkfase beschikbaar gesteld aan de betreffende projectleiders.

Disciplinecodes

U bent verplicht om in ISAAC een of meerdere disciplinecode(s) in te vullen die van toepassing is of zijn op het voorgestelde onderzoek. U kunt hiervoor alleen gebruikmaken van de NWO-disciplinecodes, te vinden via www.nwo.nl/disciplinecodes. Dit geeft u op onder het tabblad 'Algemeen' bij 'Disciplines'. U neemt in ieder geval de disciplinecode voor 'Onderwijswetenschappen' (41.90.00) op. U zet in rangorde van boven naar onder de belangrijkste (sub)disciplines.

3.6 Subsidievoorwaarden

Hoewel het subsidiebedrag voor startaanvragen minder dan € 50.000,- bedraagt is - in afwijking van het in de aanhef van de NWO Subsidieregeling 2017 bepaalde - de NWO Subsidieregeling 2017 wel van toepassing op de startaanvragen, met uitzondering van paragrafen 3.3, 3.4 en 3.5. Op alle uitgewerkte aanvragen zijn de [NWO-subsidieregeling 2017](#) en het Akkoord bekostiging wetenschappelijk onderzoek onverkort van toepassing.

Na toekenning

Na de toekenning van de startaanvraag aan de tien geselecteerde consortia organiseert het NRO een verplichte werkconferentie waarbij zowel onderzoekers als praktijkprofessionals aanwezig zijn. In deze werkconferentie worden de uitgewerkte voorstellen voor onderzoeksprojecten voorbereid. De werkconferentie heeft als doel om te komen tot kwalitatief goede onderzoeksvoorstellen die worden gedragen door de praktijk. Op de werkconferentie is voor ieder consortium gelegenheid om samen te werken en tevens andere consortia te ontmoeten.

De werkconferentie vindt plaats op 8 oktober 2020 in het midden van het land. Precieze tijd en plaats wordt aan de geselecteerde consortia gecommuniceerd.

Voor aanvang van de werkconferentie stuurt u de volgende startdocumenten toe aan het NRO:

- Een volledig ingevuld en ondertekend projectmeldingsformulier (PMF);
- Het formulier 'deelnameverklaring' ondertekend door alle partners in het consortium.

U kunt deze documenten downloaden via www.nro.nl/projectbeheer.

Aanwezigheid verplicht op de werkconferentie

Op de werkconferentie is actieve aanwezigheid verplicht. De onderzoeksinstituten(en) en de onderwijsinstelling(en) van ieder consortium moeten gelijkwaardig op de conferentie vertegenwoordigd zijn.

Tussentijdse wijzigingen of problemen in de voortgang

De startaanvraag dient te worden uitgewerkt tot een volledig onderzoeksvoorstel door het consortium dat de startaanvraag heeft ingediend. Indien sprake is van wijzigingen in de samenstelling van het consortium of tussentijdse koerswijzigingen in het project dan dient in de uitgewerkte aanvraag overtuigend te worden gemotiveerd dat dit de kwaliteit van het onderzoeksproject niet negatief beïnvloedt.

Volgen voortgang

Het NRO houdt tussentijds contact met het consortium en is beschikbaar voor vragen over de uitwerking van de startaanvraag tot een volledig onderzoeksvoorstel.

Indienen uitgewerkt onderzoeksvoorstel

Na de werkconferentie in oktober 2020 heeft het consortium twee maanden de tijd om verder gezamenlijk aan het onderzoeksvoorstel te werken. De deadline van indiening van de volledige aanvraag is **15 december 2020, 14:00:00 uur CE(S)T**.

Beoordeling uitgewerkt onderzoeksvoorstel

Het uitgewerkte onderzoeksvoorstel moet als minimaal 'goed' worden beoordeeld om in aanmerking te kunnen komen voor subsidiëring. Per sector kunnen vier aanvragen worden gehonoreerd.

De beoordeling wordt uitgevoerd door een beoordelingscommissie. De beoordeling wordt gebaseerd op het uitgewerkte onderzoeksvoorstel, preadviezen en weerwoord. Op basis van het advies van de beoordelingscommissie neemt de programmaraad het besluit over de toekenning voor het onderzoeksproject. Het onderzoeksproject dient na toekenning van het uitgewerkte voorstel uiterlijk in september 2021 te starten en uiterlijk 18 maanden na startdatum van het project afgerond te worden.

Kennisplatform Leren van gedrag

Rondom het thema 'Gedrag en Passend Onderwijs' is een kennisinfrastructuur ingericht om te bevorderen dat er in de onderwijspraktijk zoveel mogelijk gebruik gemaakt wordt van kennis, inzichten en resultaten uit de onderzoeksprojecten. Vanuit dit platform worden verschillende activiteiten georganiseerd, waaronder bijeenkomsten tussen onderzoekers en praktijkprofessionals. Tevens is er een online platform waarop informatie (resultaten en implicaties) uit onderzoeksprojecten ontsloten wordt (www.lerenvangedrag.nl). De activiteiten zijn met name gericht op het verspreiden van kennis uit onderzoek en het vertalen van deze kennis naar de onderwijspraktijk. Uitvoerders van door NRO gefinancierde projecten worden geacht om aan de activiteiten van dit platform een bijdrage te leveren.

Daarnaast wordt van de uitvoerders gevraagd om, in overleg met het NRO, hun onderzoek te presenteren op andere bijeenkomsten in relatie tot 'Gedrag en Passend Onderwijs'.

4 Beoordelingsprocedure

In dit hoofdstuk staat eerst hoe de beoordelingsprocedure van de eerste fase verloopt (paragraaf 4.1). Vervolgens ziet u in paragraaf 4.2 aan welke criteria de programmaraad uw aanvraag toetst.

Voor alle bij de beoordeling en/of besluitvorming betrokken personen en betrokken NWO-medewerkers is de Code persoonlijke belangen van toepassing.

4.1 Procedure

Als eerste stap in de beoordelingsprocedure toetst het NRO of de aanvraag ontvankelijk is. Alleen dan kan het NRO uw aanvraag in behandeling nemen. Daarbij controleren we of de aanvraag voldoet aan de voorwaarden die in hoofdstuk 2 en 3 van deze call for proposals staan (zie ook paragraaf 4.2.1 over de formele ontvankelijkheidscriteria).

Als uw startaanvraag ontvankelijk is, beoordeelt een beoordelingscommissie uw aanvraag. De beoordelingscommissie adviseert de programmaraad over het al dan niet honoreren van de aanvraag. Uw aanvraag ontvangt daarbij een kwalificatie, die u ontvangt bij het besluit over al dan niet toekennen van subsidie. Uw aanvraag krijgt een van de volgende kwalificaties:

- excellent;
- zeer goed;
- goed;
- ontoereikend.

Om voor subsidiëring in aanmerking te kunnen komen, dient een aanvraag ten minste de kwalificatie 'goed' te krijgen en elk criterium ten minste 'goed'.

Voor meer informatie over de kwalificaties zie: www.nwo.nl/kwalificaties.

Vanwege de in de beoordelingscommissie aanwezige expertise, de geringe omvang van de subsidie en de gefaseerde opzet heeft het NRO besloten om bij de beoordeling van de startaanvragen gebruik te maken van de mogelijkheid gegeven in artikel 2.2.4 van de NWO Subsidieregeling 2017 om de beoordelingsprocedure uit te voeren zonder referenten in te schakelen en zonder weerwoord.

Hieronder staan verschillende stappen uit de procedure nader toegelicht:

Indiening van intentieverklaring

Door middel van een intentieverklaring geeft u aan voor welke sector u een aanvraag wilt indienen voor deze call for proposals. Het indienen van een intentieverklaring is verplicht om een aanvraag in te kunnen dienen.

Intentieverklaringen moeten uiterlijk **21 januari 2020 14:00:00 uur** via ISAAC ontvangen zijn. Ontvangst van de intentieverklaring zal bevestigd worden aan de hoofdaanvrager.

Na de deadline van de intentieverklaringen wordt aan alle hoofdaanvragers bekend gemaakt hoeveel intentieverklaringen per sector zijn ingediend.

U mag een intentieverklaring overigens intrekken. U wordt gevraagd om dit via e-mail aan het NRO door te geven. U moet de intentieverklaring ook in ISAAC terugtrekken.

Indiening van de startaanvraag

Voor indiening van de startaanvraag is een standaardformulier beschikbaar op de financieringspagina van deze subsidieronde. In uw aanvraag moet u zich houden aan de vragen die in dit formulier staan en aan de werkwijze die in de toelichting staat. Ook moet u zich houden aan de richtlijnen voor het maximale aantal woorden en pagina's. Naast het aanvraagformulier vult u ook het bestand 'opgaveformulier voor consortiumpartners' in.

Uw volledig ingevulde aanvraagformulier moet voor **10 maart 2020 14:00:00 uur** via ISAAC zijn ontvangen. Na dit tijdstip kunt u uw startaanvraag niet meer indienen. Na ontvangst van de startaanvraag ontvangt de indiener hiervan een bevestiging.

In behandeling nemen van de startaanvraag

Zo snel mogelijk nadat u uw aanvraag hebt ingediend, hoort u of het NRO uw aanvraag in behandeling neemt. Het NRO-secretariaat bepaalt dat aan de hand van een aantal administratief-technische criteria (zie de ontvankelijkheidscriteria in paragraaf 4.2.1). Alleen als uw aanvraag hieraan voldoet, kan het NRO deze in behandeling nemen.

U wordt gevraagd om na indiening van de startaanvraag beschikbaar te zijn om eventuele wijzigingen door te voeren om (alsnog) te voldoen aan de ontvankelijkheidscriteria.

Preadvisering beoordelingscommissie

Alle ontvankelijke startaanvragen worden voor commentaar voorgelegd aan enkele leden van de beoordelingscommissie (de preadviseurs). De preadviseurs geven schriftelijk een inhoudelijk en beargumenteerd commentaar op de startaanvraag. Zij formuleren dit commentaar aan de hand van de beoordelingscriteria (zie paragraaf 4.2.2) en geven de aanvraag per beoordelingscriterium een cijfermatige score. De preadviseurs mogen geen persoonlijke belangen hebben bij de aanvragen waarover zij adviseren. De preadviezen dienen samen met de startaanvragen als startpunt voor de bespreking door de beoordelingscommissie.

Beoordeling door de beoordelingscommissie

De programmaraad stelt de beoordelingscommissie in op basis van expertise. Voor de beoordelingscommissie geldt de 'Code omgang met persoonlijke belangen'.

De beoordelingscommissie stelt naar aanleiding van de bespreking een schriftelijk advies op voor de programmaraad over de kwaliteit en prioritering van de aanvragen. Dit advies baseert zij op de beoordelingscriteria. Het voorstel als geheel moet ten minste de kwalificatie 'goed' krijgen. Daarnaast moeten de vier criteria ten minste de kwalificatie 'goed' krijgen om in aanmerking te komen voor honorering.

De kwalificaties komen tot stand op basis van scores per criterium volgens de NWO scoretabel (op een schaal van 1 tot 9, waarbij '1' excellent is en '9' zeer matig). Indien na beoordeling blijkt dat twee of meer aanvragen met dezelfde gewogen totaalscore (twee decimalen achter de komma) gelijk eindigen, en deze aanvragen bevinden zich op de grens van honorering binnen het subsidieplafond, dan zal de aanvraag die de hoogste score heeft behaald op het criterium 'praktijkrelevantie van het beoogde onderzoek' als hoogste eindigen. Als ook dan aanvragen gelijk eindigen, zal de aanvraag die de hoogste score heeft behaald op het criterium 'Wetenschappelijke kwaliteit van het beoogde onderzoek' als hoogste eindigen. Als ook dan aanvragen gelijk eindigen bepaalt de commissie met behulp van een (anonieme) meerderheidsstemming de rangorde (art. 2.2.7. lid 3 sub a, onderdeel iv NWO Subsidieregeling 2017). Mochten de stemmen staken zal het NRO door middel van een door een notaris uit te voeren loting de prioritering vaststellen.

Besluitvorming door de programmaraad

De programmaraad toetst het advies van de beoordelingscommissie. Vervolgens stelt zij de definitieve kwalificaties vast en besluit hij welke aanvragen worden gehonoreerd. Er kunnen tien aanvragen gehonoreerd worden. Daarbij kan de programmaraad beleidsmatige overwegingen in aanmerking nemen (zie paragraaf 4.2.3).

Bezwaar en beroep

Voor het indienen van formele bezwaren tegen beslissingen in het kader van de subsidieronde Praktijkgericht onderwijsonderzoek - Gedrag en Passend Onderwijs derde ronde staan, waar van toepassing, de geldende bezwaar- en beroepsprocedures open.

Tijdpad

21 januari 2020, 14:00:00 uur	Deadline indienen intentieverklaringen
10 maart 2020, 14:00:00 uur	Deadline indienen startaanvragen
mei 2020	Beoordeling beoordelingscommissie en besluitvorming PPO
juni 2020	NRO informeert de indieners over besluit
augustus 2020	Start uitwerking tot volledig onderzoeksvoorstel
8 oktober 2020	Werkconferentie
15 december 2020	Indienen uitgewerkt onderzoeksvoorstel
januari – mei 2021	Beoordeling en besluitvorming tweede fase
september 2021	Uiterlijke start project
februari 2023	Uiterlijke afronding kortlopend project

Aanpassingen tijdpad

Het kan zijn dat het NRO het noodzakelijk acht om tijdens de lopende procedure nog aanpassingen in de werkwijze of het tijdpad van deze subsidieronde aan te brengen. In dat geval ontvangt u hierover op tijd bericht.

4.2 Criteria

4.2.1 Formele ontvankelijkheidscriteria

Het NRO neemt uw startaanvraag alleen in behandeling als deze voldoet aan een aantal formele voorwaarden. Deze voorwaarden zijn:

- voor de startaanvraag is tijdig een intentieverklaring ingediend;
- de onderwijssector van de startaanvraag is gelijk aan de intentieverklaring;
- de startaanvraag is tijdig ingediend via het ISAAC-account van de hoofdaanvrager;
- het aanvraagformulier is, na eventueel verzoek tot aanvulling of wijziging, juist, compleet en volgens de instructies ingevuld en als .pdf-document opgeslagen (*geen scan*);
- het Excel-formulier 'Consortiumpartners' is ingevuld als bijlage toegevoegd in ISAAC in .xlsx-formaat;
- de startaanvraag is ingediend door een consortium dat aan de gestelde eisen in paragraaf 3.1 voldoet;
- de startaanvraag is in het Nederlands opgesteld;
- de startaanvraag valt binnen de thematiek van deze *call for proposals* (zie hoofdstuk 2);
- het budget is volgens de richtlijnen in de *call for proposals* opgesteld;
- de periode waarover u subsidie aanvraagt, is vier maanden, start uiterlijk in september 2020 en eindigt op 15 december 2020 (met het indienen van het uitgewerkte onderzoeksvoorstel).

Het NRO toetst uw aanvraag eerst op deze voorwaarden. Alleen als uw aanvraag hieraan voldoet, wordt deze toegelaten tot de beoordelingsprocedure. U wordt gevraagd om na indiening van een aanvraag beschikbaar te zijn om eventuele wijzigingen door te voeren om (alsnog) te voldoen aan de ontvankelijkheidscriteria.

4.2.2. Inhoudelijke beoordelingscriteria

Voorstellen worden inhoudelijk beoordeeld aan de hand van onderstaande criteria:

1. Praktijkrelevantie van het beoogde onderzoek (30%)
2. Wetenschappelijke kwaliteit van het beoogde onderzoek (30%)
3. Kwaliteit van het plan van aanpak (30%)
4. Kwaliteit van het consortium (10%)

Op **alle criteria** dient ten minste sprake te zijn van **een kwalificatie 'goed'** om in aanmerking te komen voor subsidietoekenning.

1. **Praktijkrelevantie van het beoogde onderzoek (30%)**

De praktijkrelevantie van het *beoogde onderzoek* wordt beoordeeld aan de hand van de volgende aspecten:

A. Vraagarticulatie en samenwerking

Uit de beschrijving van de vraagarticulatie blijkt dat de startvraag expliciet is besproken met de praktijkpartners in het consortium en direct voortkomt uit de vragen en problemen waarmee deze zich geconfronteerd zien.

B. Aansluiting bij de call

De startaanvraag sluit aan bij het doel van praktijkgericht onderzoek zoals dat in hoofdstuk 1 en 2 van deze call beschreven staat, houdt rekening met het benoemde perspectief en bouwt voort op beschikbare kennis.

C. Praktijkopbrengsten en kennisbenutting

- a. De uitvoering van het beoogde onderzoek (het proces van onderzoeken) draagt bij aan onderwijsontwikkeling en professionalisering van de betrokkenen uit de praktijk.
- b. De opbrengsten (resultaten, inzichten, producten) van het beoogde onderzoek dragen bij aan verbetering en vernieuwing van het onderwijs. Deze opbrengsten zijn praktisch toepasbaar.
- c. De opbrengsten zijn ook bruikbaar voor onderwijsinstellingen en/of gebruikers buiten het consortium. In de startaanvraag wordt goed beargumenteerd dat er behoefte is aan de opbrengsten bij deze andere gebruikers en op welke manier deze transfer bewerkstelligd kan worden.

2. **Wetenschappelijke kwaliteit van het beoogde onderzoek (30%)**

De wetenschappelijke kwaliteit van het beoogde onderzoek wordt beoordeeld aan de hand van de volgende aspecten:

D. Probleemverkenning

- a. De praktijkgerichte probleemverkenning geeft een overzicht van het vraagstuk in de praktijkcontext. Hierbij wordt beschreven wat het vraagstuk is en wat de wetenschappelijk relevantie van het vraagstuk is.
- b. Er wordt beschreven welke praktijkkennis en wetenschappelijke kennis al aanwezig is en hoe het onderzoeksplan daarop voortbouwt.

E. Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag en eventuele deelvragen sluiten aan op de probleemverkenning.

F. Onderzoeksplan

- a. Het globale onderzoeksplan (de globale beschrijving van activiteiten, instrumenten en planning) is in potentie geschikt om de vraagstelling te beantwoorden.
- b. Het onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van wetenschappelijke onderzoeksmethoden die een betrouwbaar en valide antwoord kunnen geven op de onderzoeksvragen.

G. Wetenschappelijke resultaten van het onderzoek

De resultaten van het onderzoek dragen bij aan het vergroten van de wetenschappelijke kennisbasis over onderwijs en geven sturing aan verder onderzoek.

3. Kwaliteit van het plan van aanpak (30%)

De kwaliteit van het plan van aanpak wordt beoordeeld aan de hand van de volgende aspecten:

LET OP: het gaat hier om de beoordeling van het plan van aanpak voor het uitwerken van de startaanvraag, en níet om het onderzoeksplan (dat is namelijk aspect F).

H. Plan van aanpak voor uitwerken van de startaanvraag

- a. In het plan van aanpak voor het uitwerken van de startaanvraag is de voorgestelde werkwijze en planning om te komen tot een uitgewerkt onderzoeksvoorstel efficiënt en doelmatig.
- b. De raming van de aangevraagde personele middelen is redelijk voor het plan en adequaat beargumenteerd.

4. Kwaliteit van het consortium (10%)

De kwaliteit van het consortium wordt beoordeeld aan de hand van de volgende aspecten:

I. Rolverdeling binnen het consortium

De rolverdeling tussen de verschillende leden van het consortium is passend bij hun expertise en wordt duidelijk omschreven in de startaanvraag. Medewerkers uit de onderwijspraktijk worden actief betrokken.

J. Deskundigheid leden binnen consortium

Binnen het consortium zijn de leden aantoonbaar deskundig in het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en de benutting van onderzoeksresultaten door de onderwijspraktijk.

Toelichting: Deze deskundigheid impliceert onder andere dat onderzoeksliden goed onderlegd zijn op methodologisch gebied, veel ervaring hebben met gelijkwaardige samenwerking met onderwijsprofessionals en deskundig zijn in de benutting van onderzoeksresultaten door de onderwijspraktijk. Daarnaast is genoeg inhoudelijke expertise aanwezig over de thematiek van de startaanvraag. Dit alles blijkt bijvoorbeeld uit relevante publicaties, producten en presentaties voor de praktijk (bijvoorbeeld handreikingen, checklists, websites, lesvoorbeelden, apps of toetsen) en voor de wetenschap (bijvoorbeeld proefschriften, vakpublicaties en peer-reviewed artikelen)
 NB. Het NRO geeft geen richtlijn voor het minimum aantal onderwijsinstellingen dat aan het onderzoek deel moet nemen.

Beleidsmatige overwegingen

Bij de honorering van de voorstellen kan de programmaraad op basis van de volgende beleidsmatige gronden afwijken van de prioritering die op basis van de kwalitatieve beoordeling is ontstaan:

- budgettaire gronden;
- evenwichtige spreiding van gehonoreerde aanvragen over de drie verschillende perspectieven;
- evenwichtige spreiding van onderzoeksonderwerpen indien meerdere startaanvragen op hetzelfde onderwerp beogen te onderzoeken.

5 Contact en overige informatie

5.1 Contact

Inhoudelijke vragen

Wanneer u inhoudelijke vragen heeft over deze subsidieronde en deze call for proposals neemt u contact op met:

Beleidsmedewerkers

Mette van der Hooft MA (programmasecretaris)

T: 070 349 40 92, E: ppo@nro.nl

Jorika Baarda MA (beleidsmedewerker)

T: 070 349 40 13, E: ppo@nro.nl

Secretariaat NRO

T: 070 344 05 14, E: ppo@nro.nl

Technische vragen over het elektronisch aanvraagstelsel ISAAC

Bij technische vragen over het gebruik van ISAAC kunt u contact opnemen met de ISAAC-helpdesk. Raadpleeg eerst de handleiding voordat u de helpdesk om advies vraagt. De ISAAC-helpdesk is bereikbaar van maandag t/m vrijdag van 10.00 tot 17.00 uur op telefoonnummer +31 (0)20 346 71 79. U kunt uw vraag ook per e-mail stellen via isaac.helpdesk@nwo.nl. U ontvangt dan binnen twee werkdagen een reactie.

5.2 Overige informatie

Het NRO verwerkt gegevens van aanvragers conform de [NWO privacyverklaring](#).

Na afronding van de subsidieronde zal het NRO aanvragers mogelijk benaderen voor een evaluatie van de procedure.

6 Bijlage – toelichting op de drie perspectieven

Inhoud

Inleiding op de perspectieven: Gedrag en passend onderwijs

Hoofdstuk 1: Het perspectief schoolcultuur

Hoofdstuk 2: Het perspectief leraar

Hoofdstuk 3: Het perspectief leerling

Inleiding op de perspectieven: Gedrag en passend onderwijs

Ron Scholte

Jan Bijstra

Sinds augustus 2014 is de Wet passend onderwijs van kracht. Eén van de doelen van het bijbehorende beleid is dat meer kinderen een plek in het reguliere onderwijs vinden, zodat minder leerlingen naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Aanvankelijk had de wet ook inderdaad dit effect. Uit de bij de rapportage Evaluatie Passend Onderwijs behorende factsheet (Koopman & Ledoux, 2016) bleek dat het aantal leerlingen met een lichamelijke handicap en/of een onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag in het (voortgezet) speciaal onderwijs terugliep. Inmiddels lijkt deze ontwikkeling weer gekeerd: de Inspectie van het Onderwijs rapporteert recentelijk een lichte toename van het aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs (<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/speciaal-onderwijs/het-speciaal-onderwijs-groeit>).

De Inspectie voert als een van de verklaringen aan dat reguliere scholen de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften toch niet altijd aankunnen. Gezien verschillende rapportages sinds de invoering van passend onderwijs is deze recente ontwikkeling niet verrassend. Zo constateren Hofstetter en Bijstra al in 2014 dat leraren met name de omgang met leerlingen die externaliserend probleemgedrag laten zien, als moeilijk ervaren. Van Grinsven en Van der Woud (2016) stellen vast dat 33% van de leraren in het basisonderwijs en 50% van de leraren in het voortgezet onderwijs ronduit negatief of meer negatief dan positief staan tegenover passend onderwijs. Belangrijke knelpunten zijn de extra werkdruk die het met zich meebrengt, het ontbreken van vaardigheden om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, goed te bedienen, en het gegeven dat de aandacht die deze leerlingen vragen, ten koste gaat van de andere leerlingen. Leraren vinden leerlingen die een gediagnosticeerde gedragsstoornis hebben volgens de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) of een niet-gediagnosticeerd gedragsprobleem het moeilijkst in de omgang. Op basis van het gegeven dat meer dan 90% van de leraren aangeeft dat het niet gemakkelijk is om deze leerlingen in de reguliere klas te houden, was de recente toename van het aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs dan ook te voorspellen. Zie verder ook het rapport van de Onderwijsraad (<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/passend-onderwijs>).

Deze toename betekent dat er weer meer druk komt te liggen op het (voortgezet) speciaal onderwijs. Leraren ervaren de laatste jaren ‘verdichting’ van de problematiek: het gegeven dat de leerlingpopulatie op speciale scholen steeds moeilijker wordt omdat leerlingen met relatief gemakkelijk hanteerbare gedragsproblematiek sinds de invoering van de rugzakbegeleiding vaker in het regulier onderwijs blijven. Het is de vraag of dat beleving is of dat het met feiten kan worden onderbouwd. Kreutz (2018) constateert geen daadwerkelijke verzwaring, maar Stoutjesdijk en Scholte (2009) en recentelijk Bijstra en Lummen (2018) wel. Laatstgenoemde auteurs tekenen daarbij tevens aan dat speciale scholen vinden dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te laat worden doorverwezen naar het (voortgezet) speciaal onderwijs.

Kortom, de constatering in de kamerbrief Tiende Voortgangsrapportage (2016) dat passend onderwijs ‘nog niet klaar’ is, is nog steeds actueel. In de brief worden verschillende voorstellen besproken ter verbetering van passend onderwijs. Het betreffen vooral organisatorische verbeteringen en aanpassingen in wet en regelgeving zoals het realiseren van meer ruimte voor maatwerk mogelijkheden, meer en betere ondersteuning voor leraren en vermindering van onnodige bureaucratie. Het NRO heeft in 2016 het initiatief genomen tot het organiseren van een aantal landelijke bijeenkomsten voor praktijkdeskundigen uit het onderwijsveld. Doel was om ter verbetering van de passend onderwijs praktijk meer zicht te krijgen op de door de werkvloer ervaren prangende kwesties. Centraal daarbij stonden kwesties die betrekking hebben op leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag. Uit deze landelijke bijeenkomsten kwamen drie onderzoeksthema’s of perspectieven naar voren die volgens de praktijkdeskundigen nadrukkelijk aandacht verdienen:

1. Perspectief *schoolcultuur* met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag, binnen het regulier en speciaal onderwijs.

2. Perspectief *leraar* met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag.
3. Perspectief *leerling* met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag, en het toekomstperspectief van deze leerlingen.

De call van NRO richt zich concreet op onderzoek vanuit de bovenstaande perspectieven, en heeft betrekking op leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag. Uitdrukkelijk wordt vermeld dat het onderzoek zich niet beperkt tot het primair onderwijs en dat onderzoek in het voortgezet onderwijs hoog relevant is.

Gebruikte bronnen

- Bijstra, J.O. & Lummen, J. (2018). *Science or fiction? Verzwaring van gedragsproblematiek: beleving of feit?* Groningen: RENNA4.
- Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). passend onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 132-139.
- Grinsven, V. van & Woud, L. van der (2016). *Rapportage onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Koopman, P.N.J. & Ledoux, G. (2016). *Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs Periode 2011-12 tot en met 2015-16; aantal leerlingen in speciaal en regulier onderwijs en leerlingstromen tussen speciaal en regulier onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kreutz, N. (2018). *De verdichting van leerlingproblematiek in het voortgezet speciaal onderwijs cluster drie en cluster vier*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). *Tiende voortgangsrapportage passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Stoutjesdijk, R. & Scholte, E.M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-169.

Hoofdstuk 1 – Het perspectief schoolcultuur

Inez Berends

De laatste jaren is er in toenemende mate aandacht voor het thema ‘schoolcultuur’. Deze term verwijst in eerste instantie naar de overkoepelende context waarbinnen de onderwijsprofessional zijn didactische handelen in de dagelijkse praktijk vorm geeft. De context wordt bepaald door (zowel de didactische als pedagogische) waarden of normen binnen de onderwijsorganisatie. De schoolcultuur omvat dus de manier waarop deze waarden en normen zich uiten in de interacties van de onderwijsprofessionals onderling of in relatie tot de leerlingen en hun ouders/verzorgers. Vanuit de onderwijspraktijk worden er vragen gesteld over de invloed die de schoolcultuur heeft op zowel het gedrag, het welbevinden als het presteren van leerlingen. Het NRO heeft deze call geïnitieerd om nieuwe antwoorden te genereren voor deze praktijkvragen.

Maatschappelijke ontwikkelingen

In de afgelopen vijf jaar zijn twee nieuwe wetten rondom het onderwijs aangenomen die gerelateerd zijn aan de manier waarop de schoolcultuur wordt vormgegeven binnen onderwijsorganisaties.

De inwerkingtreding van de wet passend onderwijs in 2014 heeft nieuwe vragen en hypothesen doen rijzen op het gebied van schoolcultuur en de manier waarop het onderwijs georganiseerd wordt. Doordat gestreefd wordt naar minder verwijzingen van leerlingen richting het speciaal onderwijs, leidt deze wet tot een meer heterogene leerling-populatie binnen de reguliere onderwijsorganisaties. Deze toegenomen diversiteit vraagt meer maatwerk door een leraar in de manier en het niveau waarop de lesstof wordt geïntroduceerd in de klas. Daarnaast krijgt de leraar te maken met meer diversiteit in gedrag binnen één klas, waarop hij eveneens dient aan te sluiten met zijn handelen.

Vervolgens is de wet Veiligheid op school aangenomen in 2015. Scholen zijn sindsdien verplicht de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen te monitoren en een veiligheidsbeleid te hanteren om het welzijn van de leerlingen te kunnen garanderen. Daarnaast is in de wet een expliciete bepaling opgenomen dat scholen een coördinator dienen aan te wijzen, die onder andere aanspreekpunt is wanneer in de school sprake is van pesten. Door de inwerkingtreding van deze wet is meer aandacht voor veiligheidsgevoelens en het ervaren ‘schoolklimaat’.

Beide wetten vragen nieuw beleid en visie van de scholen, maar ook nieuwe vaardigheden van de onderwijsprofessionals. Het gaat hierbij om vernieuwingen in het beleid rondom de vormgeving van de schoolcultuur, dat wil zeggen de manier waarop er gedacht wordt over hoe wordt aangesloten op de diversiteit van de onderwijsbehoeften en de manier waarop de (sociale) veiligheid op school geborgd kan worden. Kortom, door maatschappelijke ontwikkelingen is de ondersteuningsbehoefte van onderwijsprofessionals op het gebied van vormgeving van schoolcultuur toegenomen en is er urgentie ontstaan voor het beantwoorden van de vragen van deze professionals op dit gebied.

Duiding van het begrip ‘schoolcultuur’ en de relatie met schoolklimaat en klasklimaat

De onderwijsraad definieerde de term schoolcultuur in 2007 als “... een geheel van denkmodellen en gedragspatronen “ binnen een school (Onderwijsraad, 2007). In de wetenschappelijke literatuur wordt schoolcultuur met betrekking tot gedrag opgevat als het geheel van regels, verwachtingen, en normen en waarden over hoe leerlingen, leraren, en schoolleiding zich hebben te gedragen in verschillende situaties op school (Ferrans & Selman, 2014; Galvan, Spatzier, & Juvonen, 2011). Het schoolklimaat daarentegen verwijst naar de kwaliteit en de kenmerken van hoe leerlingen, leraren, en schoolleiding met elkaar omgaan, kortom de sociaal emotionele omgeving van de school (Cohen, McGabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Net zoals de schoolcultuur kan ook het schoolklimaat een sterke invloed hebben op het gedrag van leerlingen (Denny et al., 2015).

De term schoolcultuur is in de praktijk een gefacetteerd begrip en kan op meerdere niveaus benaderd worden:

1. de organisatie als geheel, of te wel de visie van de organisatie op de manier waarop het onderwijs georganiseerd is of leerlingen, leraren en leiding met elkaar dienen om te gaan;
2. het team, of te wel de manier waarop de leraren met elkaar omgaan;

3. de onderwijsprofessional en de leerlingen, ouders/verzorgers, of te wel de manier waarop de leraren met de leerlingen en/of hun ouders/verzorgers omgaan;
4. leerlingen onderling, of te wel de manier waarop de leerlingen onderling met elkaar omgaan.

Wat betreft het *eerste niveau*, het niveau van de organisatie als geheel kan gedacht worden aan bijvoorbeeld de onderwijsvisie of de confessionele signatuur van de school. De keuzes die hierin gemaakt zijn, zijn van invloed op de manier waarop de organisatie of de dagelijkse gang van zaken in de klas is ingericht. Zo verschillen scholen in hun visie op het nut van klassikale instructie of de mate waarin de ontwikkeling van de individuele leerling leidend is voor de lesstof die aangeboden wordt. Ook de manier waarop de organisatie de ketensamenwerking met andere (zorg of onderwijs) organisaties vormgeeft, kan onder dit niveau geschaard worden. Een *tweede niveau* waarin de schoolcultuur zich uit is het teamniveau. De concrete mogelijkheden die de teams hebben voor het bevorderen van onderlinge kennisdeling en de manier waarop de onderwijsprofessionals elkaar feedback geven op het handelen zijn bijvoorbeeld kenmerken die indirect van invloed kunnen zijn op de mate waarin leerlingen floreren op school. Het *derde niveau* van de schoolcultuur blijkt uit de manier waarop de relaties tussen onderwijsprofessional en leerling en ouders/verzorgers structureel worden vormgegeven. Hieronder valt bijvoorbeeld de manier van bejegening, variërend van bijvoorbeeld aanspreekvormen tot de manier waarop de contactmomenten met ouders/verzorgers structureel worden vormgegeven. Het *vierde niveau* waarop schoolcultuur zich uit betreft de relaties van de leerlingen onderling: wat wordt hierin verwacht of getolereerd, maar ook de mate waarin deze gedragsverwachtingen in de dagelijkse praktijk worden nageleefd. De vier genoemde facetten staan niet op zich, maar zijn in interactie met elkaar en leiden tezamen idealiter tot de perfecte omgeving voor de leerling om zich optimaal te ontwikkelen.

Ad 1. Over de relatie tussen de visie en het beleid van de organisatie en het gedrag van de leerlingen is relatief weinig bekend. De beschikbare literatuur richt zich met name op het effect op leerprestaties van de leerlingen. Er is in ieder geval enige evidentie aanwezig voor de hypothese dat de manier waarop de leeromgeving op schoolniveau georganiseerd is van invloed kan zijn op zowel de leerprestaties als op het gedrag. Zo blijkt bijvoorbeeld een leeromgeving die de autonomie van kinderen stimuleert een positieve bijdrage te leveren aan leeropbrengsten (Verbeeck, 2010). Hierop voortbouwend is aangetoond dat leerlingen die zelf kunnen bepalen hoe de fysieke leeromgeving is ingericht betere schoolresultaten behalen. Daarnaast blijken zij ook creatiever te worden dan leerlingen die deze invloed niet hebben (Addison et al., 2010; Bancroft et al, 2008, Davies, 2011). Een nog concreter voorbeeld van de invloed van de organisatie van de leeromgeving op het gedrag van leerlingen is het positieve verband dat gevonden is tussen een leeromgeving die fysieke activiteit uitlokt, leervoorwaarden zoals aandacht en executief functioneren en leerresultaten bij leerlingen in het primair onderwijs (Collard e.a., 2014; Hartman e.a., 2015). Het is echter onduidelijk of dit positieve verband ook geldt voor leerlingen met een gedrags- of aandachtstekortstoornis, waarbij het executief functioneren en reguleren van impulsen in aanleg minder sterk ontwikkeld zijn.

Ad 2. Op het tweede niveau, dat van het team van onderwijsprofessionals onderling, is recentelijk aandacht gekomen voor het principe van de professionele leergemeenschap. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft in haar Actieplan 'Leraar 2020' als doelstelling opgenomen dat scholen zich ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap. De rationale achter deze beweging is dat een continue onderlinge uitwisseling van kennis en ervaringen tussen onderwijsprofessionals (zowel binnen als buiten de eigen organisatie) leidt tot beter onderwijs en dus tot betere onderwijsresultaten (Lieskamp & Schouten, 2013; Verbiest, 2016).

Als gesproken wordt over de relaties van de onderwijsprofessionals onderling, dan wordt hiermee ook de relatie tussen schoolleiders en onderwijsprofessionals bedoeld. Een effectieve aansturing vanuit de schoolleiders werkt door in beter presteren van de leerling (Gelderblom, 2015). Ook de kwaliteit van sociale relaties tussen de onderwijsprofessionals in een team en met de schoolleider dragen bij aan beter onderwijs (Moolenaar, 2012).

Ad 3. Op het derde niveau gaat het met name om de schoolcultuur rondom interacties met de leerlingen en ouders/verzorgers. Uit onderzoek van Roorda (2012) blijkt dat leraren minder vriendelijk en ondersteunend zijn tegenover storende kinderen. Ten opzichte van terughoudende leerlingen stellen leraren zich dominanter op, waardoor de passieve houding van deze leerlingen verder versterkt wordt. Een negatieve relatie tussen leraar en leerling is een goede voorspeller voor slechte betrokkenheid en lagere schoolprestaties van de leerlingen (zie ook Breeman, Wubbels, van Lier, Verhulst, van der Ende, Maras e.a., 2015). Het is dan ook niet vreemd dat de meeste onderzoeks aandacht de afgelopen jaren is gegaan naar de manier waarop de schoolcultuur rondom de relaties tussen leraar, leerling en zijn ouders/verzorgers, het meest effectief vormgegeven kan worden. Meerdere

schoolbrede methodieken zijn op landelijk niveau geïmplementeerd, zoals de Vreedzame School, Taakspel en SWPBS. Deze kaders bieden een overkoepelende werkwijze waarmee de onderwijsprofessionals de leerlingen stimuleren tot gewenst gedrag (Haster, Blok, Van Overveld, Van Lier & Oostdam, 2015; Horner, Sugai, Smolkowski, Eber, Nakasato, Todd & Esperanza, 2009; Pauw, 2015). Deze methodieken richten zich in theorie op het vaststellen van een gedeelde waarden en normenset, waar vervolgens een schoolbrede manier van het stimuleren van gewenst gedrag aan gekoppeld wordt. In aanvulling op deze schoolbrede kaders is er bijzondere aandacht voor de manier waarop individuele feedback zo geformuleerd en ingezet kan worden, dat ze bijdragen aan zowel een beter welbevinden van de leerling als verhoogde leerresultaten. Met name feedback op de inhoud of het proces lijken hierbij effectief te zijn (Hattie & Timperly, 2007; Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006), onder andere omdat zij van invloed lijken te zijn op de overtuiging van de leerling of zijn leerprestaties het resultaat zijn van zijn of haar aangeboren kwaliteiten (fixed mindset) of door oefening ontwikkelde vaardigheden (growth mindset). Daarnaast lijkt dit type feedback het beste te werken omdat zij de metacognitieve processen van de leerling stimuleren. Veel scholen in Nederland hebben het gedachtegoed van Dweck geadopteerd en hun medewerkers geschoold in deze methode, waardoor het onderdeel is geworden van hun schoolcultuur ('zo spreken wij onze leerlingen aan'). Er kunnen echter vraagtekens geplaatst worden bij de mate waarin de theoretische kennis door leraren zondermeer in de praktijk wordt toegepast (van den Brink, Windmuller & Rohaan, 2017). Ook wijst een recente meta-analyse erop dat feedback op het proces mogelijk met name effectief is voor leerlingen met een lagere sociaal economische status en/of leerlingen met een hoge kans op falende schoolprestaties (Sisk et al., 2018).

De manier waarop leraren omgaan met ouders behoort net zo goed tot het derde niveau waarop de schoolcultuur geduid kan worden. Concreet uit zich dit onder andere in de manier waarop scholen de ouderbetrokkenheid stimuleren. Ouderbetrokkenheid is belangrijk voor schoolsucces (Marzano, 2007; Hattie, 2009). Dit geldt voor zowel jongere als oudere leerlingen (Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekink- Marchand, 2013). Door de verdere implementatie van het handelingsgerichte werken in de scholen, is de rol van ouders verder versterkt (Pameijer & de Vries, 2014). Scholen zijn momenteel echter nog zoekende naar concrete aanwijzingen welke technieken effectief zijn bij het verhogen van de ouderbetrokkenheid.

Ad 4. Tot slot verdient de kwaliteit van de relaties van leerlingen onderling de aandacht als onderdeel van de schoolcultuur. Goede onderlinge leerling-relaties en een positief sociaal klimaat draagt bij aan het welbevinden en de onderwijsprestaties van de leerlingen (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Lubbers, van der Werf, Snijders, Creemers, & Kuyper, 2006). Er is de laatste tien jaar versterkte aandacht gekomen voor het thema pesten. Het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) geeft aan dat 10% van de leerlingen slachtoffer is geweest van pesten in 2016. De gevolgen zijn zeer uiteenlopend en uit zich onder andere in emotionele, psychosomatische en/of psychiatrische klachten. Zowel pesten als gepest worden leidt tot de ontwikkeling van meer ongewenst gedrag, aldus het NJI. Deze effecten kunnen gezien worden als een uitvergroot beeld van de dynamiek die in iedere groep een rol speelt en het resultaat dat deze dynamiek heeft op de individuen binnen deze groep (of te wel, de groepsdynamica).

Wat de school als brede aanpak inzet om op grotere schaal te werken aan verbetering van het zogenoemde sociale klimaat is zeer divers en varieert van systematische incidentenregistratie met daaraan gekoppelde vooraf bepaalde straffen, via het inzetten van medeleerlingen als mediator tot teambuildingactiviteiten. De eerder genoemde schoolbrede methodieken hebben eveneens een visie op hoe op hoger niveau gewerkt kan worden aan het verbeteren van onderlinge leerling-relaties. Welke technieken uiteindelijk effectief zijn in het verbeteren van het sociale klimaat of waarom zij effectief zijn, is nog niet volkomen duidelijk.

Onderzoeksvragen

Hoewel uit bovenstaande verhandeling blijkt dat er al enige kennis is over het thema schoolcultuur, is deze kennis onvolledig en gefragmenteerd beschikbaar. In 2016 is in opdracht van het NRO een aantal werkbijeenkomsten georganiseerd voor onderwijsprofessionals. Het doel van deze bijeenkomsten was zicht te krijgen op onderzoeksvragen die in de praktijk leven. Uit deze werkgroepen kwam naar voren dat scholen inderdaad vragen hebben over het thema schoolcultuur, concreet zijn een aantal onderzoeksvragen geformuleerd die gerelateerd zijn aan het thema schoolcultuur. De hieronder opgenomen onderzoeksvragen hebben betrekking op elk van de vier bovengenoemde niveaus.

1.a) Wat kenmerkt een goede schoolcultuur in relatie tot gedrag van leerlingen?

Welke aspecten van de schoolcultuur (de aansturing vanuit het MT, het teamfunctioneren, etc.) zijn van invloed op het gedrag van de leerlingen in de school. Zijn er schoolcultuurfactoren die gewenst gedrag uitlokken of

bevorderen bij de leerlingen of die de mate waarin incidenten en problemen optreden positief en negatief beïnvloeden?

1.b) Wat is de samenhang tussen schoolcultuur en ervaren schoolklimaat, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen de objectieve schoolcultuur en de subjectieve beleving daarvan. In hoeverre voorspellen schoolcultuur en schoolklimaat het gedrag van leerlingen, en in hoeverre heeft het gedrag van leerlingen invloed op schoolcultuur en schoolklimaat?

2) In hoeverre heeft de schoolcultuur opgevat als de wijze waarop leidinggevenden en leraren met elkaar omgaan, uiteindelijk invloed op het gedrag van leerlingen

3) Op het derde niveau dat te onderscheiden is bij de schoolcultuur spelen vragen een rol die zich richten op de relatie tussen schoolleiding en professionals aan de ene kant en leerlingen met hun ouders/verzorgers aan de andere kant. Belangrijke vragen zijn onder andere in hoeverre schoolbrede methodieken gericht op cultuurverandering binnen de school wat betreft gedrag van leerlingen, een verandering met zich meebrengen in de manier waarop onderwijsprofessionals, leerlingen en ouders/verzorgers met elkaar omgaan.

4) Op het vierde niveau van de schoolcultuur staan vragen centraal die zich richten op de interacties tussen leerlingen. Voorbeelden van belangrijke vragen zijn in hoeverre het klasklimaat invloed heeft op het gedrag van leerlingen en vice versa, en in hoeverre het klasklimaat niet alleen direct maar ook indirect (via schoolklimaat en schoolcultuur) invloed heeft op leerlinggedrag.

Naast deze meer overkoepelende vragen over de relatie tussen schoolcultuur en optimaal gedrag van de leerlingen, zijn er twee meer specifieke vragen gesteld:

1. Wat is het effect van sport op gedragsproblemen? Sommige scholen hebben sportklassen, waarin kinderen met een aandachtstekortstoornis oververtegenwoordigd lijken. Is de sportklas een oplossing voor kinderen met aandachts- of gedragsproblemen?
2. Wat is het effect van heterogene of homogene klassensamenstelling? Kunnen leerlingen (met name in het cluster 4 onderwijs) beter per type gedragsprobleem/ onderwijsbehoefte bij elkaar geplaatst worden of beter ingedeeld worden op didactisch niveau?

De vragen kunnen sectorspecifiek worden beantwoord (voor po en vo) en zowel voor regulier als speciaal onderwijs.

Gebruikte bronnen

- Addison, N., Burgess, L., Steers, J., Trowell, J. (2010). *Understanding Art Education: Engaging reflexively with practice*. London: Routledge.
- Bakker, J.T.A., Denessen, E.J.P.G., Dennissen, M.H.J., & Oolbakkink-Marchand, H.W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud University.
- Bancroft, S., Fawcett, M., Hay, P. (2008). *Researching children researching the world: 5x5x5 = creativity*. Stoke on Trent: Trenham Books.
- Breeman, L.D., Wubbels, T., van Lier, P.A.C., Verhulst, F.C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J.A.B. & Tick, Nouchka (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53* (1), 87-103.
- Brink, D. van den, Windmuller, I.M.H. & Rohaan, E.J. (2017). Feedback geven in de context van opbrengstgericht werken. Geraadpleegd op 20 januari 2017 van http://www.wur.nl/upload_mm/5/b/9/0e277a11-c1eb-4b29-a2b1-d9a2ce03b5d3_149liFeedbackgevendBrink.pdf.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111* (1), 180–213.

- Collard, D.C.M., Boutkan, S., Grimberg, L., Lucassen, J.M.H., & Breedveld, K. (2014). *Effecten van sport en bewegen op de basisschool : voorstudie naar de relatie tussen sport en bewegen op school en schoolprestaties*. Utrecht: Mulier Instituut.
<https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=3678&m=1422883370&action=file.download>.
- Denny, S., Peterson, E.R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., Ameratunga, S., Clark, T., & Taciano Milfont (2015) Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14, 245-272, DOI: 10.1080/15388220.2014.910470
- Ferrans, S.D., & Selman, R.L. (2014). How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. *Harvard Educational Review*, 84, 162-188.
- Gelderblom, G. (2015). Lerende leraren en de rol van de schoolleiding. Het versterken van de onderwijskwaliteit door het professionaliseren van leraren. *Basisschool management*, 7, 4-8.
- Hartman, E., Greeff, J.W. de, Verburgh, L., Meijer, A., Fels, I.M.J. van der, Smith, J. e.a. (2015). *Effecten van fysieke activiteit op cognitie en de hersenen van kinderen in het primair onderwijs* (online pdf). Universitair Medisch Centrum Groningen, Rijksuniversiteit Groningen en Vrije Universiteit.
- Haster, M., Blok, H., Van Overveld, K., Van Lier, P. & Oostdam, R. (2015). Preventie van gedragsproblemen bij leerlingen in het basisonderwijs. Effecten van Taakspel en Taakspel-plus-PAD. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 54, 506-516.
- Hattie (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd A.W., Esperanza, J. (2009) A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11,133-144
- Galván, A., Spatzier, A., & Juvonen, J. (2011). Perceived norms and social values to capture school culture in elementary and middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 346–353
- Lieskamp, M. & Schouten, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Pica.
- Lubbers, M.J., Werf, M.P.C. van der, Snijders, T.A.B., Creemers, B.P.M., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491 – 512.
- Mangels, J. A.; Butterfield, B.; Lamb, J.; Good, C.; Dweck, C. (2006). "Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model". *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 1 (2): 75–86. DOI:10.1093/scan/nsl013.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Moolenaar, M.N. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119 (1), 7-39.
- Onderwijsraad (2007). *Advies De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pameijer, N. de Vries, P. (2014). *School en ouders: samen sterker dan alleen!* Geraadpleegd op 18-01-2017, van <http://wij-leren.nl/ouders-onderwijs.php>
- Pauw, L.M.J. (2015). *Werkt de Vreedzame school?* Rotterdam: CED Groep.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. DOI: 10.3102/0034654311421793.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 571–645)*. New York: Wiley.
- Sisk, V.F., Burgoyne, A.P., Sun, J., Butler, J.L. & Macnamara, N. To what extent and under which circumstances are growth mindsets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549 – 571.
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.
- Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen: een inleiding*. Apeldoorn: Garant.

Hoofdstuk 2 – Het perspectief leraar

Bruno Emans

Els Rietveld-van Santvoord

Leraren in het regulier basis en voortgezet onderwijs geven aan dat zij vooral moeite hebben met leerlingen met externaliserend probleemgedrag. Dit blijkt onder meer uit onderzoek van Van der Wolf (2009). De typeringen 'dwars', 'druk', 'impulsief' en 'agressief' komen sterk naar voren in de door de leraren benoemde problemen. Meer dan 60% van de leraren, werkzaam in het (speciaal) basisonderwijs, blijkt bij het beschrijven van hun 'moeilijkste' leerling aan dergelijk gedrag te denken (Joosten, Verwoerd, Smeets, 2014). Dit leerlinggedrag is belemmerend voor het bereiken van leerresultaten.

Voor leraren is het van belang om over de competenties te beschikken om met dit gedrag om te gaan. Door dagelijkse ervaringen met externaliserend gedrag zoeken zij antwoorden op de vraag hoe zij ongewenst gedrag kunnen ombuigen naar gewenst gedrag. In deze call gaan we in op het perspectief van de leraar ten aanzien van dergelijke gedragsbeïnvloeding, zowel binnen het basis-, als het voortgezet onderwijs.

Enkele achtergronden

Er is onder onderwijsprofessionals enige consensus over welk gedrag van leerlingen op school effectief is, gedrag dat hun leren en ontwikkeling bevordert (zie bijvoorbeeld Joosten, 2007). Er is ook bekend dat leraren dit effectieve gedrag bevorderen als zij hun leerlingen duidelijk maken welk gedrag zij verwachten en hen leren hoe ze dat gedrag kunnen laten zien (Lemov, 2010; Onderwijsraad, 2010; Marzano, 2011). Zoals uit de inleiding blijkt, bestaat er ook een gedeeld beeld van probleemgedrag bij leerlingen. Het voorkomen en verminderen van probleemgedrag hangt in belangrijke mate af van het professionele handelen van de leraar (Claasen, et al., 2009; Marzano, 2003). Onder professioneel handelen wordt verstaan dat leraren bewust een bepaalde cyclus hanteren, in plaats van intuïtief te werk te gaan. Evaluatie en reflectie op het eigen handelen in relatie tot het gedrag van de leerling zijn belangrijke ingrediënten van een dergelijke cyclus. Hoewel er veel bekend is over effectief omgaan met probleemgedrag, is het de vraag in hoeverre leraren zulke effectieve strategieën in de praktijk brengen. Joosten, Verwoerd en Smeets (2014) deden hier onderzoek naar en vonden dat leraren rapporteren dat zij over het algemeen vaker een meer effectieve planmatige strategie hanteren dan een korte termijn strategie (een impulsieve reactie gericht op het onmiddellijk laten stoppen van ongewenst gedrag). Maar hierin werden wel verschillen gevonden tussen teams en scholen. Een gezamenlijke aanpak van gedragsproblemen binnen het team is nog geen gemeengoed.

In de huidige tijd van lerarentekorten en ervaren werkdruk is aandacht voor het verminderen van en/of het omgaan met deze werkdruk, het verhogen van het welbevinden en het verminderen van stress van extra belang. Als gevolg van externaliserend leerlinggedrag blijken leraren stress te ervaren, wat bijvoorbeeld kan resulteren in verstoring van de onderwijssituatie, twijfel aan de eigen competenties en een verlies van het plezier in lesgeven (Van der Wolf, & Beukering, 2011). In 2018 is er een nieuwe cao in het primair onderwijs van kracht waarin ook vakbekwaamheid aan de orde komt en waarin een leraar kan groeien van startbekwaam naar basisbekwaam en vervolgens naar vakbekwaam. Het leren omgaan met probleemgedrag is in het kader van bovengeschetste problematiek dus een belangrijke competentie, die wellicht ook in deze driedeling kan worden beschreven. De vraag is hoe leerkrachten deze vaardigheid effectief kunnen ontwikkelen, en hoe scholen (kunnen) omgaan met een (wellicht gedifferentieerde) professionalisering van hun teams op dit gebied.

Scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs een lichamelijke handicap en/of een onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag hebben veelal uitgebreidere expertise rondom gedragsbeïnvloeding dan reguliere scholen (Onderwijsraad, 2010). De afgelopen jaren is op deze scholen veel onderzoek gedaan naar interventies en methodieken om gedrag van leerlingen te beïnvloeden. Zeker op reguliere scholen is de in het speciaal onderwijs opgedane kennis vaak nog niet beschikbaar. In het reguliere onderwijs wordt gesproken over leraren die de expertise missen in het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dan met name leerlingen met onvoorspelbaar externaliserend (dikwijls agressief) gedrag (Hofstetter & Bijstra, 2014). Leraren ervaren snel handelingsverlegenheid bij deze groep leerlingen, ondanks de grote inspanningen om de leerlingen tot leren te

brengen. Overigens is niet direct gezegd dat wat in het speciaal onderwijs werkt ook kan werken in het reguliere onderwijs.

Naast psychische problemen (zie leerlingperspectief) zijn motivatie en groepsdynamiek ook factoren die een rol kunnen spelen bij gedragsproblematiek en die ook onderling samenhangen. Over motivatie binnen de onderwijscontext is al veel geschreven. Binnen bijvoorbeeld de kennisrotonde van het NRO (<https://www.nro.nl/kennisrotonde/>) zijn de afgelopen tijd veel vragen beantwoord die direct of indirect over motivatie gaan. Theorieën over motivatie (bijvoorbeeld Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000) veronderstellen dat leerlingen gemotiveerd worden als aan drie basisbehoeften wordt voldaan: de behoefte aan positieve relaties, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. Naast het hechtingsperspectief en het aldus creëren van veiligheid (Bowlby, 1969) wordt ook het belang van deze motivationele aspecten benoemd bij het opbouwen van een positieve relatie tussen leraar en leerling. De afgelopen decennia is er een groot aantal studies geweest die onderzocht hebben in hoeverre de leraar-leerling relatie samenhangt met een gunstige ontwikkeling van leerlingen in het reguliere basisonderwijs (zie voor een uitvoerig overzicht Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Uit deze studies blijkt een duidelijke samenhang tussen deze relatie en zaken als schoolprestaties en betrokkenheid van de leerling op school.

Leerlingen hebben dus onder andere behoefte aan verbondenheid (een goede relatie) met anderen en in de literatuur wordt dat meestal opgevoerd als een goede relatie met de leraar. Ook relaties met leeftijdgenoten (klasgenoten) zijn van groot belang voor de leerlingen (Scholte & van Aken, 2006). Leerlingen leren via positieve sociale interacties dingen als sociale regels en vaardigheden, empathie en ze ervaren verbondenheid en steun. Negatieve sociale relaties kunnen juist als belemmerende of risicofactoren gelden voor een goed functioneren. Een duidelijk voorbeeld is pesten, waarbij overigens niet alleen de slachtoffers grotere kans lopen op minder goed functioneren. Ook de daders lopen risico op latere gedragsproblemen en sociaal emotionele problemen.

Naast de relaties tussen leerlingen onderling en pesten spelen ook de sociale status van leerlingen en de sfeer in de klas een belangrijke rol in de groepsdynamiek. De onderlinge relaties tussen leerlingen en de sfeer in de klas zijn beide bepalend voor het klassenklimaat. Bij sociale status valt te denken aan: welke leerlingen zijn populair, of vallen juist buiten de groep? Uit onderzoek van De Laet (2014) in het reguliere onderwijs komt naar voren dat kinderen die door hun klasgenoten meer populair worden gevonden later een meer negatieve relatie met de leraar hebben. Zoals hierboven beschreven zou de negatievere relatie met de leraar weer kunnen leiden tot een minder gunstige ontwikkeling van de leerlingen.

Het is dus duidelijk dat groepsdynamische factoren een belangrijke rol spelen in het functioneren van de leerlingen en dat ze probleemgedrag kunnen veroorzaken. Naar groepsdynamische processen en het beïnvloeden van deze processen is onderzoek gedaan, echter niet in het speciaal (basis en voortgezet) onderwijs. Een overzicht hiervan kan leraren inzicht en mogelijkheden bieden bij het voorkomen en verminderen van probleemgedrag.

Vragen uit de onderwijspraktijk

Omdat door het passend onderwijs het regulier onderwijs in toenemende mate geconfronteerd wordt met gedragsproblemen van leerlingen, zijn er in 2016 in opdracht van het NRO bijeenkomsten georganiseerd voor praktijkdeskundigen die de opdracht kregen om binnen hun netwerk of samenwerkingsverband onderzoeksvragen te genereren bij reguliere scholen.

Binnen deze inventarisatie werden ook vragen vanuit het lerarenperspectief gegenereerd. Waar lopen leraren tegenaan, met welke vragen lopen ze in de praktijk rond, en met welke ondersteuning op basis van onderzoek zouden ze zijn geholpen?

Vanuit het perspectief van de leraar is de belangrijkste vraag uit het reguliere basis en voortgezet onderwijs welke competenties de leraar nodig heeft om een leerling met gedragsproblemen tot leren te brengen en optimaal te laten profiteren van het onderwijsaanbod. De vraag is vervolgens of deze competenties overdraagbaar zijn, bijvoorbeeld op het niveau van de leraar of tussen verschillende contexten. Daarnaast werd in de bijeenkomsten onderkend dat in het speciaal onderwijs expertise is ontwikkeld op het gebied van omgaan met gedragsproblemen en dat er inmiddels een aantal succesvolle methodes en plannen van aanpak bestaan om bepaald probleemgedrag aan te pakken. (Onderwijsraad, 2010). Leraren in het speciaal onderwijs melden dat het probleemgedrag sterk verminderde bij plaatsing van gedragsmoeilijke leerlingen in het speciaal onderwijs. In het reguliere onderwijs is

deze expertise nog niet altijd aanwezig. De vraag is welke methodes en gedragsaanpakken werken in de praktijk en in hoeverre deze methodieken geschikt zijn voor het reguliere basis- en voortgezet onderwijs.

Er is ook een aantal meer specifieke vragen gegeneerd vanuit het lerarenperspectief. Een vraag gaat over de groepsdynamiek. Leraren vragen zich af hoe een leraar de interacties tussen leerlingen onderling kan beïnvloeden. Een andere vraag gaat over het vasthouden van de motivatie van leerlingen, en welke onderwijsmethodes daar ondersteunend bij kunnen zijn.

Onderzoeksvragen

Onderstaande onderzoeksvragen hebben zowel betrekking op het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. De doelstelling is om met praktijkgericht onderzoek kennis en concrete producten op te leveren die direct door de betrokkenen in het onderwijs, in dit geval de leraren, kunnen worden gebruikt om hun eigen handelen en competenties te verbeteren. Onderstaande onderzoeksvragen zijn ter inspiratie.

De eerste vier onderzoeksvragen hebben betrekking op de competenties van de leraar om met gedragsproblemen van leerlingen om te gaan.

1. Welke leraarcompetenties zijn nodig om belemmeringen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag op te heffen en hen tot leren te brengen? Zijn deze specifieke leraarcompetenties overdraagbaar?
2. Welke competenties hebben leraren nodig om te kunnen omgaan met de verhoogde werkdruk die leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag met zich mee kunnen brengen?
3. Wat zijn effectieve manieren voor een leraar om zich te kunnen professionaliseren op het gebied van omgaan met probleemgedrag?
4. Hoe kan een school of bestuur doelgericht, planmatig en wellicht gedifferentieerd de competenties van de eigen leraren ontwikkelen op het gebied van omgaan met probleemgedrag?

Bij het beantwoorden van deze onderzoeksvraag gaat het er dus om een helder overzicht te krijgen van effectief handelen van de leraar bij met name externaliserend probleemgedrag van een leerling. Daarbij wordt nadrukkelijk ook gevraagd of deze leraarcompetenties overdraagbaar zijn op het niveau van de leraar of tussen verschillende contexten (daarbij valt te denken aan het regulier onderwijs versus het speciaal onderwijs, aan verschillende klassengroottes, klassenorganisaties en dergelijke, en hoe professionalisering op dit vlak individueel en in teamverband effectief, doelgericht en planmatig kan worden georganiseerd

De vijfde onderzoeksvraag heeft betrekking op het vertalen van expertise vanuit het speciaal (basis en voortgezet) onderwijs naar het regulier (basis en voortgezet) onderwijs. In het speciaal onderwijs zijn een aantal succesvolle methodieken/plannen van aanpak ontwikkeld om bepaald probleemgedrag aan te pakken.

5. Werken succesvolle methodieken/aanpakken binnen het speciaal onderwijs om bepaald probleemgedrag aan te pakken ook in het regulier onderwijs? Wat werkt wel en wat werkt niet, en welke factoren dragen bij aan de werkzaamheid? Wat zijn effectieve manieren om dit over te dragen?

Bij de beantwoording van deze vraag zal er een inventarisatie van succesvolle methodieken-/aanpakken worden opgeleverd, met daarbij een overzicht wat daarvan wel en niet in het reguliere onderwijs werkt. Er komen aanbevelingen over een effectieve overdracht van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs.

De zesde onderzoeksvraag heeft betrekking op gedrag op groepsniveau en op het beïnvloeden van gedrag tussen leerlingen onderling.

6. Welke invloed hebben de groepsdynamiek en rollenpatronen binnen de klas op de interacties tussen leerlingen onderling? En hoe kan een leraar dat beïnvloeden?

Over groepsdynamica is uiteraard al het nodige bekend, evenals over de invloed van groepsdynamische factoren op het functioneren van een leerling. De beantwoording van de vraag zal zich met name moeten focussen op de rol van groepsdynamica bij het ontstaan van probleemgedrag, en op een overzicht van de mogelijkheden voor de leraar om de groepsdynamiek en de interacties tussen leerlingen te beïnvloeden.

De laatste onderzoeksvraag heeft betrekking op het vasthouden van de motivatie van leerlingen.

7. Welke onderwijsmethoden/aanpak kunnen ondersteunend zijn om leerlingen gemotiveerd te houden?

Over het motiveren van leerlingen is al uitgebreide onderzoeksliteratuur beschikbaar in velerlei contexten. Het feit dat deze vraag desondanks gesteld wordt geeft aan dat er behoefte blijft aan het krijgen van een duidelijk overzicht op dit gebied. Binnen de context van deze call for proposals zal de beantwoording van deze vraag moeten resulteren in een overzicht waarbij de koppeling wordt gemaakt met (het voorkomen van) probleemgedrag.

Gebruikte bronnen

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Claasen, W., Bruïne E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van. (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. LEOZ-rapport 4. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*.
- De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2014). Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus socio-metric popularity: A three-wave longitudinal study. *Child Development, 85*(4), 1647–1662. doi:10.1111/cdev.12216.
- Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). passend onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk, 3*, 132-139.
- Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Academisch proefschrift. Rotterdam: CED-Groep.
- Joosten, F., Verwoerd, A. & Smeets, K. (2014). Welk gedrag mag? Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten met probleemgedrag omgaan. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 53*, 395 – 408.
- Lemov, D. (2010). *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. San Fransisco : John Wiley & Sons.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA: ASCD
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81, 4*, 493-529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55, 1*, 68-78.
- Scholte, R. H.J, & van Aken, M. (2006). Peer relations in adolescence. In: Jackson, S. & Goossens, L. (Eds.). *Handbook of adolescent development*. (pp. 175-199). New York: Psychology Press.
- Van der Wolf, K en Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco

Hoofdstuk 3 – Het perspectief leerling

Ron Scholte

De primaire doelstelling van het onderwijs is om kinderen en jongeren een leerklimaat te bieden waarin ze hun kennis en vaardigheden zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Scholen hebben daarnaast de taak om hun leerlingen te kwalificeren voor een zelfstandig bestaan in de maatschappij en hen te socialiseren als verantwoordelijke en betrokken burgers. Door te kwalificeren en te socialiseren zijn scholen er medeverantwoordelijk voor dat kinderen en jongeren een gunstig toekomstperspectief bereiken. De meeste leerlingen functioneren goed op school, maar een substantieel aantal leerlingen heeft extra ondersteuning nodig vanwege gedragsproblemen. In deze call staan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag centraal. De call heeft uitdrukkelijk zowel betrekking op leerlingen binnen het primair onderwijs als op leerlingen binnen het voortgezet onderwijs.

Gedragsproblematiek is een ruim begrip, maar een veel gebruikt onderscheid is die tussen externaliserende en internaliserende problematiek. Externaliserende problematiek – agressief en vijandig gedrag, regelovertredend en opstandig gedrag, een beperkte zelfregulatie – is vaak storend voor medeleerlingen en leraren; leraren ervaren dan ook veel problemen in de omgang met deze groep leerlingen (Keesenberg, 2008). Dergelijk gedrag heeft bovendien dikwijls effect op de leerprestaties (Metsäpelto et al., 2015) hoewel er ook bewijs is dat leerproblemen kunnen leiden tot gedragsproblemen (Guo et al., 2015). Internaliserende problematiek – onder andere angst, depressie en stemmingsstoornissen – komt in het voortgezet onderwijs meer voor dan in het basisonderwijs. Weliswaar resulteert het niet of nauwelijks in overlast voor medeleerlingen of leraren – leerlingen zijn vaak ‘onzichtbaar’ – maar het vormt wel een risico voor het functioneren van deze leerlingen op school (Verboom et al., 2014). Naast leerlingen met externaliserende en internaliserende gedragsproblematiek is er nog een groep die risico loopt om niet optimaal te presteren op school, namelijk leerlingen met minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden. Deze leerlingen vertonen sociaal teruggetrokken gedrag en hebben vaak een verworpen sociale status. Een speciale risicogroep – in het bijzonder in het voortgezet onderwijs – is de groep schoolverzuimers, de zogenaamde thuiszitters. Thuiszitters hebben een grote kans op onderwijsachterstand (Carroll, 2010) en lopen het risico op vroegtijdig schoolverlaten (Calderon et al., 2009). Langdurig schoolverzuim gaat bovendien regelmatig gepaard met psychische problemen zoals angst en depressieve klachten, beperkte sociale vaardigheden en laag zelfvertrouwen (Heyne et al., 2015; Kearney, 2008). De meest recente schattingen over het aantal thuiszitters in Nederland dateren van voor de invoering van Passend Onderwijs en laten zien dat het aantal tussen 2012 en 2015 relatief stabiel is, namelijk rond de 4000 leerlingen per jaar (Ministerie van OCW, 2016).

Voor deze groepen kinderen en jongeren geldt dat zij een verhoogde kans hebben op problemen wanneer zij de volwassen leeftijd naderen, hetgeen aangeeft dat hun toekomstperspectief minder gunstig is dan voor leerlingen zonder dergelijke problematiek. Reviewstudies van Reijntjes (2001), Seltzer et al. (2004) en Erskine et al. (2016) tonen aan dat gedragsproblematiek in de jeugd jaren een voorspeller is voor werkloosheid, criminaliteit, drugsgebruik of het ontbreken van een sociaal netwerk. Uit een rapport van het Nederlands Jeugdinstituut blijkt dat in 2014 ruim 42.000 jongeren met extra ondersteuningsbehoeften (voor het grootste deel jongeren met gedragsproblemen) zonder startkwalificatie de arbeidsmarkt hebben betreden. Deze jongeren hebben meteen een grote afstand tot de arbeidsmarkt en slagen er nauwelijks in zich een duurzame arbeidsplek te verwerven. Het toekomstperspectief van kinderen en jongeren met gedragsproblemen wordt met name ongunstig wanneer zij in het (voortgezet) speciaal onderwijs terecht zijn gekomen. Zo blijkt uit de jaarlijkse rapportages van de Onderwijsinspectie dat 50 à 60% van de leerlingen vanuit het speciaal onderwijs doorstroomt naar het voortgezet speciaal onderwijs. Uit dezelfde rapportage blijkt vervolgens dat nog geen 10% van de leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs een reguliere arbeidsplaats weet te bemachtigen en dat qua vervolgonderwijs mbo entree voor de meesten het hoogst haalbare is (Inspectie van het Onderwijs, 2013, 2014, 2015). Verlaten leerlingen tussentijds – dus eerder dan aan het eind van de maximale periode – het voortgezet speciaal onderwijs, dan is het vervolgtraject zelden hoger dan vmbo leerwegen bbl of kbl. Uit de gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2014) blijkt dat 48% van de 18-jarige jongeren die in 2011 het voortgezet speciaal onderwijs hebben verlaten, een Wajong-uitkering hebben zonder baan of onderwijs. Nog eens 11% heeft geen Wajong-uitkering, geen baan en volgt geen onderwijs. Bij deze gegevens is het van belang te melden dat de uitstroom vanuit het

(voortgezet) speciaal onderwijs naar een laag niveau vervolgonderwijs niet of nauwelijks samenhangt met het IQ van de leerlingen (Bijstra & Lummen, 2018). Pameijer constateerde al in 2011 dat IQ een matige voorspeller is voor schoolsucces en dat schoolprestaties tevens samenhangen met andere leerlingfactoren, met de onderwijskwaliteit en met de opvoeding.

Uit het voorgaande blijkt dat onderzoek naar hoe leerlingen die problematisch gedrag vertonen, beter kunnen functioneren in het onderwijs, zeer noodzakelijk is. Problematisch leerlinggedrag kan namelijk niet alleen ernstige gevolgen hebben voor de leerlingen zelf, maar ook voor leraren. Uit onderzoek en inventarisaties van hulpvragen uit het onderwijsveld komt de laatste jaren steeds weer naar voren dat leraren veel handelingsverlegenheid ervaren bij deze leerlingen (zie bijvoorbeeld Hofstetter & Bijstra, 2014). Afgaand op interviews en reportages in onder andere onderwijsvaktijdschriften lijkt handelingsverlegenheid sinds de introductie van Passend Onderwijs te zijn toegenomen. Om handelingsverlegenheid tegen te gaan, hebben leraren meer handvatten nodig om een betere omgang met leerlingen met gedragsproblematiek te realiseren (zie daarvoor het thema ‘perspectief van de leraar’). De focus dient echter tevens op de leerlingen zelf en op hun ondersteuningsbehoeften gericht te zijn. Daarbij is het ook zeker van belang om de meningen en behoeften van leerlingen zelf te onderzoeken. Hierna volgen enkele belangrijke, op leerlingen gerichte onderzoeksvragen zoals die zijn geformuleerd tijdens een aantal door het NRO georganiseerde landelijke bijeenkomsten voor praktijkdeskundigen uit het onderwijsveld.

Onderzoeksvragen

- Wat is sinds de invoering van Passend Onderwijs de prevalentie van deze leerlingen in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs?
- Welke effectieve, op de leerling gerichte methoden in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs helpen leerlingen bij het realiseren van voor de onderwijscontext passend gedrag?
- Hoe kunnen leerlingen met internaliserende problematiek die ‘onzichtbaar’ zijn, in een vroegtijdig stadium gesignaleerd worden in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs?
- In hoeverre voorspellen gedragsproblemen van leerlingen hun schoolse prestaties, en andersom, en speelt het type onderwijs hierin een rol (primair versus voortgezet onderwijs; vmbo versus havo/vwo)?
- Welke aanpassingen in het (primair en voortgezet) regulier en (primair en voortgezet) speciaal onderwijs zijn nodig om voor leerlingen een gunstig toekomstperspectief te realiseren en voldoende weerbaar, zelfredzaam, sociaal en leerbaar te zijn? En hoe kijken leerlingen hier zelf tegenaan?
- Welke kenmerken in en om de leerling hebben invloed op het maken van de overstap van speciaal onderwijs naar regulier onderwijs.

Gebruikte bronnen

- Bijstra, J.O. & Lummen, J. (2018). Schatgraven in uitstroomdata speciaal onderwijs. Wat maakt dat leerlingen kansrijk school verlaten? *Kind & Adolescent Praktijk*, 1, 26-32.
- Hofstetter, W. & Bijstra, J.O. (2014). Passend Onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 3, 132-139.
- Calderon, J. M., Robles, R. R., Reyes, J. C., Matos, T. D., Negron, J. L., & Cruz, M. A. (2009). Predictors of school dropout among adolescents in Puerto Rico. *Puerto Rico Health Sciences Journal*, 28, 307-312.
- Carroll, H. C. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115–130.
- Erskine, H.E., Norman, R.E., Ferrari, A.J., Chan, G.C.K., Copeland, W.E., Whiteford, H.A. & Scott, J.G. (2016). Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55, 841–850.
- Heyne, D.A., Sauter, F.M., & Maynard, B.R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. In M. Maric, P.J.M. Prins, and T. H. Ollendick (Eds.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (pp.230-266). Oxford: Oxford University Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2013, 2014, 2015). Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging. *Utrecht: Inspectie van het Onderwijs*.

- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary 23 review. *Clinical Psychology Review, 28*, 451-471.
- Keesenberg, H. (2008). *Passend Onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Metsäpelto, R-L, Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A-M, Lerkkanen, M-K., & Nurmi, J-E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 107*, 246-257.
- Ministerie van OCW (2016). *Kamerbrief over cijfers leerplicht en aanpak thuiszitters*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2015). Behavioral engagement and reading achievement in elementary-school-age children: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*, 332-347.
- Pameijer, N. (2011). Waarom een ontwikkelingsperspectief meer is dan IQ en leerrendement. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 50*, 461-472.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., Schoot, M. van der, & Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: a meta-analysis. *Aggressive Behavior, 37*, 215–222.
- Seltzer, M.M., Shattuck, P., Abbeduto, L. & Greenberg, J.S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 10*, 234–247.
- Verboom, C.E., Sijstema, J.J., Verhulst, F.C., Penninx, B.W.J.H., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychopathology, 50*, 247-257.

Uitgave:

Nederlandse Organisatie voor
Wetenschappelijk Onderzoek
Versie: oktober 2019

Bezoekadres:

Laan van Nieuw Oost-Indië 300
2593 CE Den Haag
www.nwo.nl

oktober 2019

